

Bolonjski proces po letu 2010 ali konec začetka

KARMEN RODMAN

Univerza na Primorskem, Slovenija

Članek prikazuje dosedanje učinke bolonjskega procesa in izpostavlja ključna področja, ki, kot kaže, do leta 2010 ne bodo dosegla zadovoljive ravni. V nadaljnje korake uresničevanja bolonjske deklaracije in lizbonske strategije je treba vključiti: (1) različna področja evropskih politik z namenom prevzeti del odgovornosti za prihodnjo konkurenčnost Evrope z »ramen izobraževalne politike« ter (2) tudi druge javnosti, kot so raziskovalci, akademiki in drugi strokovnjaki. Motivacijske elemente za spodbujanje sprememb, ki so usmerjeni v informiranost in promocijo, je treba dopolniti s svetovanjem in usposabljanjem.

Ključne besede: visoko šolstvo, bolonjski proces, upravljanje miselnosti, samovodenje

Uvod

Evropsko visoko šolstvo je pred desetletji kraljevalo v prestižnosti in tradicionalnosti v svetovnem merilu. V zadnjem desetletju pa sta se pozitivno zaznavanje in ugled spreobrnila v pomanjkljivo prožnost nacionalnih izobraževalnih sistemov v Evropi, ki se na potrebe gospodarstva in družbe ne odzivajo dovolj. Raven učinkovitosti in uspešnosti evropskih visokošolskih institucij (v nadaljevanju v^š1) je eden glavnih razlogov za slabšanje položaja teh v primerjavi z v^š1 v Združenih državah Amerike. V zadnjem desetletju stopa v ospredje evropskih politik potreba po modernizaciji izobraževalnih sistemov. Reformni procesi nacionalnih visokošolskih sistemov, ki jih je leta 1999 sprožila bolonjska deklaracija (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf) oziroma so bili sproženi že prej, oblikujejo nove vloge akterjev na institucionalni, nacionalni in evropski ravni ter spreminjajo miselnost različnih deležnikov evropskega visokega šolstva. V skladu z londonskim komunikajem (<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>) se v tem prispevku izraz »institucionalen« nanaša na v^š1.

V prvem delu članka so povzeti ključni evropski dokumenti, ki so ustvarjajo bolonjski proces. Nato so prikazani dosednji učinki bolonjskega procesa in izpostavljena ključna odprta področja, ki, kot kaže, do leta 2010 ne bodo dosegla zadovoljive ravni:

- mobilnost študentov, priznavanje znanj in spretnosti ter vseživljenjsko učenje,
- dostopnost študija in socialna dimenzija izobraževanja,
- financiranje bolonjskega procesa.

Namen članka je oblikovalcem bolonjskega procesa na evropski in nacionalni ravni prikazati, da za uspešen bolonjski proces ni dovolj samo modernizacija visokošolskih sistemov. Spodbujanje odprtih metod delovanja, h katerim pozivajo oblikovalci, prav tako zahtevajo njih, zato je v strategije in akcijske načrte treba vključiti tudi drugo strokovno javnost. Primer takšnega delovanja je v članku predstavljena konferenca Evropske mreže za izobraževalno politiko, ki je potekala novembra 2007 v Bruslju. Predstavniki najvišjih evropskih teles, pa tudi raziskovalci, akademiki in drugi strokovnjaki so na konferenci osvetlili cilje evropske politike izobraževanja z vidika novih okoliščin, ki so nastale kot posledica izvajanja bolonjskega procesa. Literatura tega prispevka je tako večinoma avtorsko delo udeležencev konference.

V sklepu članka je poudarjeno, da je izobraževanje del evropske družbene politike. Dejavnosti, s katerimi se ukvarja izobraževalna politika, presegajo meje izobraževalne dejavnosti. Obveznosti, ki jih je na svoja ramena prevzelo evropsko visoko šolstvo, segajo tudi na področji vrednot in kulture. Prav tako je uresničitev teh odvisna od lestvice prednostnih nalog nacionalnih politik. Zato je treba povezati različna področja politik, ki morajo za prihodnjo konkurenčnost Evrope z »ramen izobraževalne politike« prevzeti svoj del odgovornosti.

Poleg ukrepanja »od zgoraj navzdol« morajo oblikovalci politike poskrbeti tudi za motivacijske elemente na institucionalni ravni v obliki svetovanja, usposabljanja, promoviranja in finančne pomoči, da bi se izognili morebitni pasivnosti vsi, saj so te pri iskanju primerne strategije prepuščene same sebi.

Zgodovinsko ozadje bolonjskega procesa

Prve dejavnosti pri vzpostavitvi evropskega meddržavnega sodelovanja na področju izobraževanja je mogoče zaslediti v letih med 1971 in 1985. Od leta 1949 je bil glavni akter Svet Evrope, katerega vloga sega na področje varovanja demokracije, zagotavljanja spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Novembra 1971 so se prvič zbrali ministri za izobraževanje, delujoči v Svetu Evrope, in nato v resoluciji z dne 6. junija 1974 opredelili načela sodelovanja (http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi

!celexapi!prod!celexnumdoc&numdoc=41974xo82o&model=guichett&lg=en). Po letu in pol (februarja 1976) je bil vzpostavljen prvi akcijski program in ustanovljen odbor za izobraževanje. V tem obdobju so začeli nastajati skupni študijski programi (predhodniki programov Erasmus) in ustanovljena je bila mreža Eurodyce.

Sledilo je obdobje med letoma 1985 in 1992, ko je bila ustanovljena večina vseevropskih programov, namenjenih vzgoji in izobraževanju (na primer Connett, Erasmus, Youth for Europe, Lingua, Tempus). Ti so se leta 1995 združili v dva obširnejša programa: Socrates in Leonardo da Vinci.

Leta 1988 je bilo v Bologni ob devetstoti obletnici ustanovitve bolonjske univerze srečanje rektorjev nekaterih evropskih univerz. Rektorji so se s podpisom listine Magna Charta Universitatum obvezali, da se bodo trudili za avtonomnost univerz ter neločljivost poučevanja in raziskovanja, se tako prožneje prilagajali spreminjajočim se potrebam in povpraševanju družbe ter ustvarjali napredek v znanju. Dejavnosti, ki naj bi pospešile takšne usmeritve, naj bodo osredotočene na pospeševanje mobilnosti študentov in učiteljev ter izmenjavo informacij.

Med letoma 1992 in 2000 so se dejavnosti na evropski ravni usmerile v razvoj na znanju temelječe družbe. Evropska komisija je izdala belo knjigo o razvoju, konkurenčnosti in zaposlovanju (Commission of the European Communities 1993), ki ji je sledila bela knjiga o poučevanju in učenju (Commission of the European Communities 1995). V slednji je zapisano, da izobraževanje in usposabljanje lahko prispevata k razvoju učeče se družbe z dvema ključnima rešitvama: s širokim spektrom znanja in z usmerjenostjo v zaposljivost svojih uporabnikov. Med petimi usmeritvami že najdemo poziv k pridobivanju novega znanja z novimi metodami priznavanja znanj in spretnosti ter s podporo mobilnosti.

Leto 1996 je bilo t. i. evropsko leto vseživljenjskega učenja. Dejavnosti so bile usmerjene v povečevanje ozaveščenosti evropske javnosti o pomembnosti vseživljenjskega učenja. Namen je bil (1) pospešiti sodelovanje v^ši s poslovnim svetom, predvsem s srednje velikimi in malimi podjetji, s ciljem prepoznavati kvalifikacije med članicami Evropske unije (v nadaljevanju EU), in (2) omogočiti enake možnosti za izobraževanje za vse zainteresirane. Aprila 1997 sta Svet Evrope in UNESCO v Lizboni sestavila konvencijo o priznavanju kvalifikacij v visokem šolstvu v evropski regiji (http://www.yok.gov.tr/duyuru/lizbon_recognition.pdf). Do danes je konvencijo podpisalo 38 od 46 držav podpisnic bolonjske deklaracije.

V istem obdobju, leta 1998, je nastala sorbonska deklaracija ([ŠTEVILKA 1 · POMLAD 2008](http://</p></div><div data-bbox=)

www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf). Ministri za izobraževanje štirih članic EU (Francije, Nemčije, Italije in Združenega kraljestva) so jo podpisali z namenom iskati poti do harmonizacije evropskih visokošolskih sistemov prek oblikovanja skupnega referenčnega okvira. V svojih določilih je deklaracija podpirala primerljivost, mobilnost in fleksibilnost s ciljema večje zaposljivosti in vseobsežnega razvoja evropske regije. Pri tem je v središče postavljala vlogo univerz. Sorbonsko deklaracijo je ministrom za izobraževanje po Evropi poslal Claudio Allègre, francoski minister za izobraževanje, s čimer je dosegel, da je bila vsebina deklaracije tema razprave tudi po konferenci v Sorbonni (Racké 2007, 6).

Izzivi, opredeljeni v sorbonski deklaraciji, so sprožili t. i. bolonjski proces. Bolonjsko deklaracijo je ob njenem nastanku leta 1999 podpisalo 29 evropskih ministrov za šolstvo (maja 2007 se je krog podpisnikov povečal na 48, če upoštevamo po dva podpisnika v Belgiji in Združenem kraljestvu). Velike zasluge za skupen dogovor je imel italijanski minister za izobraževanje Luigi Berlinguer.

Bolonjska deklaracija je prinesla nekatere novosti na področju visokega šolstva oziroma je interese, zapisane v prej omenjenih dokumentih, združevala in konkretizirala z namenom pospešiti zaposlovanje in študij evropskih državljanov tudi zunaj matične domovine. S skrajšanjem časa študija ob njegovi povečani intenzivnosti, z uresničevanjem prostega pretoka študentov in zaposlitvenih kadrov ter s sistemom točkovanja posameznih predmetov (transfornim kreditnim sistemom) naj bi državljani Evrope (pa tudi neevropski študenti) dobili večje študijske in zaposlitvene možnosti. Ob tem so se države podpisnice odločile spoštovati različnost nacionalnih sistemov izobraževanja, kultur in jezika ter univerzitetno avtonomijo. Primerljivost, usklajenost in sodelovanje so vrednote, ki v deklaraciji izstopajo. Deklaracija je ponujala precej ohlapnih usmeritev, brez dorečenih ukrepov in dejavnosti, ki bi vodile do zastavljenih usmeritev. Edini dogovor je bil dogovor o vnovičnem srečanju ministrov za visoko šolstvo čez dve leti. Celotna strategija uresničevanja zastavljenih usmeritev je bila prepuščena posameznim članicam EU.

Od bolonjske deklaracije naprej se je napredek na področju enotnega evropskega visokošolskega prostora stopnjeval s pospešeno hitrostjo. Racké (2007, 3) meni, da še prehitro glede na premike v nacionalnih sistemih. Bolonjska deklaracija je odprla številna področja razvoja visokega šolstva, ki brez medsebojnega zaupanja sodelujočih ne bi/bodo mogla zaživeti. Vendar ni pričakovati, da bo to vzpostavljeno s podpisom enega človeka, ministra. Tako v dokumentu, ki je bil sestavljen ob srečanju rektorjev v Salamanci (<http://>

www.bologna-bergen2005.de/pdf/salamanca_convention.pdf), poleg drugih tem, ki poglobljajo bolonjsko deklaracijo, zasledimo tudi potrebo po ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na nacionalnih ravneh. Če bo poskrbljeno za kakovost na vseh ravneh visokega šolstva, bo nastala podlaga za vzpostavljanje medsebojnega zaupanja.

Ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti visokega šolstva pristojni ministri pripisujejo vedno večji vpliv, kar je razvidno iz komunikacij srečanj ministrov za visoko šolstvo držav podpisnic bolonjske deklaracije v Pragi leta 2001 (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiqueTheta.pdf), Berlinu leta 2003 (http://www.bologna-bergen2005.no/docs/00-main_doc/030919berlin_communique.pdf), Bergnu leta 2005 (http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/050520_bergen_communique.pdf) in Londonu leta 2007 (<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>). Ti se sestajajo vsaki dve leti z namenom oceniti napredek posameznih držav ter določiti nadaljnje usmeritve in dejavnosti za prilagoditev in uresničitev ciljev bolonjske deklaracije. Iz dokumentov je razvidno, da je zagotavljanje kakovosti visokega šolstva postala ključna usmeritev na poti do povečanja konkurenčnosti in privlačnosti evropskega prostora.

Uresničevanje smernic bolonjskega procesa

V londonskem komunikativnem je opisanih devet področij razvoja evropskega visokega šolstva, ki so sicer del bolonjskega procesa že od njegovega začetka:

- mobilnost študentov in učiteljev,
- trislopeski študijski programi,
- priznavanje visokošolskih in drugih kvalifikacij,
- nacionalna ogrodja kvalifikacij in skupno evropsko ogrodje kvalifikacij,
- vseživljenjsko učenje,
- ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti,
- reforma doktorskih študijskih programov,
- socialna dimenzija evropskega visokošolskega prostora,
- globalna dimenzija evropskega visokošolskega prostora.

V nadaljevanju so izpostavljena tri najbolj kritična področja, za katera je zadovoljiva raven uresničitve do leta 2010 vprašljiva. Prvo področje povezuje v trikotnik mobilnost študentov, priznavanje znanj in spretnosti ter vseživljenjsko učenje zaradi medsebojne odvisnosti.

Drugo področje se nanaša na socialno dimenzijo bolonjskega procesa v smislu enakih možnosti dostopa do študija za vse. Kot tretje kritično področje je izpostavljeno financiranje bolonjskega procesa, ki je zdaj prepuščeno posameznim akterjem.

MOBILNOST ŠTUDENTOV, DOSTOPNOST ŠTUDIJA IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Odprto in dinamično evropsko okolje nastaja z delovno mobilnostjo in naraščajočo vlogo evropskega državljanstva. Izobraževanje igra pri tem ključno vlogo s spodbujanjem mladih k izkoriščanju prednosti mobilnosti, z urejanjem mobilnosti in vpeljevanjem priznavanja kvalifikacij. Toda čeprav si EU prizadeva za čim večjo mobilnost med državami članicami EU, se v praksi najbolj poudarja mobilnost zunaj EU (značilno predvsem za Francijo, Nemčijo in Veliko Britanijo) (Power 2007, 44). Ponekod, predvsem v uglednih in uveljavljenih vŠI in programih, mobilnosti sploh ne podpirajo. Powerjeva (2007, 44) meni, da obstaja verjetnost, da je ta ugotovitev povezana s pogostim zaznavanjem, da je študij v tujini bolj popotniška dejavnost kot pa pridobivanje novih znanj.

Prav tako je vprašljivo, ali imajo študenti možnosti za mobilnost. Vemo namreč, da so štipendije, namenjene mobilnosti, skromne in številčno omejene, simboličnega značaja, kar omogoča mobilnost samo tistim, ki si tudi sicer lahko privoščijo potovanje in bivanje zunaj domačega kraja. Tako bolonjski proces ne omogoča mobilnosti tistim, ki jo najbolj potrebujejo, to je študentom z nižjimi dohodki iz krajev in z vŠI s slabšimi razmerami za izobraževanje. Načeloma je možnost res dana vsakomur, tako kot svoboda gibanja delovne sile, dejansko pa je uresničevanje tega načela omejeno na peščico študentov.

Ko govorimo o mobilnosti študentov, povezujemo podporo in promocijo tega s povečanim vključevanjem posameznega študenta v odločitve o vsebini študijskega programa. Študent je postal aktiven udeleženec, in ne samo »proizvod« izobraževalnega procesa. Na ponudbo vŠI gleda iz svojega zornega kota, zato bolj ali manj izbira in sestavlja študijski program po svojih načelih, ki niso nujno v skladu s potrebami ponudnikov zaposlitev. Tako nastajajo individualni izobraževalni programi, ki so pogosto naravnani na pridobivanje praktičnih veščin in manj poudarjajo znanstvene discipline. vŠI vse manj uporabljajo specializacijo za ustvarjanje razlikovalnih prednosti. Nastaja mešanica različnih znanj – v upanju, da so ta odgovor na potrebe ponudnikov zaposlitev. Vendar je odgovor o pravilnosti študentove odločitve prepuščen trgu in »naravni selekciji«.

Posledično se postavlja vprašanje, kdo bo izdajal diplomo in zagotavljal kakovost takšne diplome za študijske programe, sestavljene iz vsebin različnih »dobaviteljev znanja«. Postopoma se uveljavlja priloga k diplomi v vlogi individualizirane diplome. Ta postaja nadomestek klasični, splošni diplomi, katere veljava postaja vse bolj vprašljiva.

Študentova mobilnost je neposredno povezana z nacionalnimi ogrodji kvalifikacij, ki naj bi povečala transparentnost in primerljivost izobraževalnih sistemov. Cilj Evropske komisije je izdelati priporočila za evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje v letu 2008 (Scatoli 2007, 4) ter do leta 2010 povezati nacionalna ogrodja kvalifikacij s splošnim ogrođjem kvalifikacij za evropski visokošolski prostor in z evropskim ogrođjem kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (prim. bergenski komunike, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf).

Prav povezovanje vseživljenjskega učenja in ogrođij kvalifikacij pomeni v nacionalnih politikah veliko težavo, saj zahteva koherentnost nacionalnih in institucionalnih postopkov in pravil priznavanja. Slednje je bilo v londonskem komunikeju označeno kot nezadovoljivo. Vrednotenje pridobljenega znanja v formalnem izobraževanju se sicer srečuje s transfernim kreditnim sistemom, vendar to, da ni zunanjega pogleda na dodeljevanje in uresničevanje zapisanih kreditnih točk, ne zmanjšuje dvomov o kakovosti izobraževalne vsebine in poučevanja ter o vzpostavitvi zaupanja med vši. Nepravilna in površna raba kreditnega sistema je še vedno močno razširjena (Crosier, Purser in Smidt 2007, 7). Posledično nastaja potreba po vzpostavitvi zunanjega organa, zadolženega za regulacijo priznavanja znanj in spretnosti, z namenom usklajevati oziroma poenotiti raznovrstno delovanje na področju priznavanja med vši in na nacionalni ravni. vši pričakujejo ureditev na nacionalni ravni (Crosier, Purser in Smidt 2007, 9). Powerjeva (2007, 8) govori o centraliziranem telesu na ravni EU, ki bi priznaval module in študijske programe. Slednje odpira nova vprašanja, ki se nanašajo na sredstva, postopke in čas.

KAKOVOST VISOKOŠOLSКИH INSTITUCIJ IN SOCIALNA DIMENZIJA BOLONJSKEGA PROCESA

Pri obravnavanju vsakega od navedenih osmih področij bolonjskega procesa se srečujemo z vprašanjem kakovosti. S tem je mišljena kakovost na ravni notranjega deležnika (na primer predstavnikov managementa, učitelja, študenta), študijskega programa, vši ali visokošolskega sistema. Zagotavljanje kakovosti in vzpostavitve pri-

mernih mehanizmov za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu je, kot so zapisali v komunikaciji s srečanja ministrov za visoko šolstvo v Berlinu (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>), poglavitno področje bolonjskega procesa. Izsledki raziskav (Crosier, Purser in Smidt 2007, 8) kažejo, da je v mnogih državah zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu prekosilo nacionalne reforme študijskih stopenj po pomembnosti in obsegu dejavnosti. Slednje je predvsem meri rezultat aktivnega delovanja Evropskega združenja za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (ENQA), ki v sodelovanju z drugimi evropskimi združenji med drugim oblikuje usmeritve za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (ENQUA 2005; 2007) ter vzpostavlja evropski register agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu – EQAR (začetek delovanja registra je predviden poleti 2008; glej <http://europa.eu/rapid/pressreleasesaction.do?reference=ip/08/370&format=html&aged=&language=en&guilanguage=en>).

Čeprav je kakovost študijskega procesa, predvsem pa vši, promovirana enakovredno kot dostopnost študija, praksa nakazuje ugodnejši položaj kakovosti pred dostopnostjo (Power 2007, 10). Predvsem sistemi, ki pospešujejo vpeljevanje trženjskih mehanizmov, nakazujejo razvoj organizacijskih strategij v vši, ki imajo škodljive posledice za nekatere skupine ljudi (Power 2007, 10). Grönerjeva (2007, 1), članica Evropskega parlamenta, zatrjuje, da so še vedno velike razlike med ženskim in moškim delom populacije glede dostopnosti študija, vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih.

Dostopnost študija se dvosmerno povezuje s kakovostjo in institucionalno avtonomijo. S povečevanjem avtonomije se vse bolj izpostavlja vprašanje ravni kakovosti vši in izobraževalnega procesa. vši si tako prizadevajo prikazovati svojo uspešnost, pogosto z uporabo različnih kazalnikov kakovosti. Ti temeljijo pretežno na merljivih elementih procesa, pogosto tistih najlaže merljivih. Slednje vpliva na pospeševanje neenakosti pri dostopnosti študija. Rezultati kazalnikov kakovosti vši namreč pogosto niso primerno umeščeni v kontekst in razvrščajo vši, ki so v slabšem (družbenem) položaju, nizko na svetovni lestvici kakovosti vši oziroma jih z lestvice izključujejo. Poleg tega obstaja nevarnost, da se strateške usmeritve vši podrejajo želji po zadostitvi določenih kazalnikov kakovosti in škodijo izobraževalnemu procesu ter ustvarjajo dolgoročne negativne posledice za raven kakovosti vši.

FINANCIRANJE BOLONJSKEGA PROCESA

Bolonjski proces sloni na posamičnih prispevkih udeleženih držav in organizacij. Zato je presenetljivo, koliko je bilo v bolonjskem procesu

že doseženega glede na to, da ni skupnega proračuna. Sedanja ureditev je problematična iz dveh razlogov (Racké 2007, 10). Prvi razlog je neenakomerna porazdelitev financiranja med partnerji. Drugi razlog pa izhaja iz vprašanja zanesljivosti in stabilnosti takšnega financiranja. Slednje otežuje načrtovanje in sprožanje dolgoročnih projektov. Vprašanje, ki iz tega izhaja, je: Ali je celoten mehanizem bolonjskega procesa, ki ga spodbuja svobodna volja posameznih akterjev, lahko dolgoročno učinkovit in uspešen?

Izmenjava pogledov na bolonjski proces v Evropski mreži za izobraževalno politiko

Bolonjski proces je zasnovan tako, da ustvarja priložnosti za vse akterje, ki si želijo ali ki lahko vplivajo na usmeritev in vsebino bolonjskega procesa. V lizbonski strategiji (37. točka, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) je zapisan poziv k uporabi »odprtih metod usklajevanja« (tj. učenje na osnovi dobrih praks in izogibanje napakam na osnovi izkušenj drugih, medsebojno zaupanje in iskanje soglasja). Tako se v bolonjski proces vključujejo različne institucije (na primer Zveza nacionalnih študentskih organizacij Evrope – ESIB in Združenje evropskih univerz – EUA).

Z namenom poglobljati in analizirati evropsko izobraževalno politiko je v začetku leta 2007 nastala Evropska mreža za izobraževalno politiko (<http://keelingruth.googlepages.com>), ki povezuje oblikovalce politike in raziskovalce v Evropi. Nedobičkonosno združenje deluje v sodelovanju s centrom za mednarodne študije na univerzi v Cambridgeu. S konferencami, spletnimi stranmi in publikacijami udeleženci prispevajo k razumevanju sprememb in izzivov, ki jim je šolstvo izpostavljeno in ki zahtevajo spremembo okvirov za delovanje v šolstvu po Evropi. Prav tako se udeleženci skupnosti srečujejo v e-okolju, kjer poglobljajo vsebine ter delijo mnenja in izkušnje.

Lani so bile organizirane tri konference z namenom analizirati vpliv in posledice evropske izobraževalne politike. Zadnja dvo-dnevna konferenca je potekala 30. novembra 2007 v Bruslju in 1. decembra 2007 v Leuvnu. Na njej so sodelovali oblikovalci evropske politike, predvsem iz Evropskega parlamenta, Evropske komisije, Sveta Evrope, Združenja evropskih univerz (EUA) in Združenja za akademsko sodelovanje, ter državni predstavniki, rektorji in raziskovalci na področju izobraževalne politike iz 14 evropskih držav.

Vsebina konference je bila usmerjena v osvetlitev ciljev evropske politike izobraževanja. Ob nespremenjeni viziji Evrope glede povečevanja konkurenčnosti, zaposlovanja in mobilnosti se tekoči cilji te politike spreminjajo. Dosežki pri uresničevanju bolonjskega procesa

učijo vse akterje in vplivajo na nadaljnje korake. Tako so na konferenci razpravljali tudi o bolonjskem procesu po letu 2010.

Veliko pozornosti so udeleženci konference namenili evropeizaciji in decentralizaciji. Gre za težnji, ki občutno vplivata na vse tri ravni upravljanja in vodenja (na evropsko, nacionalno in institucionalno raven) in hkrati za svoj razvoj potrebujeta povečanje institucionalne avtonomije. V nadaljevanju se osredotočamo na področje prenosa moči med ravnmi in na področje povečevanja institucionalne avtonomije.

VLOGA AKTERJEV NA INSTITUCIONALNI, NACIONALNI IN EVROPSKI RAVNI

Pri uresničevanju bolonjskega procesa je opaziti preoblikovanje vlog akterjev na institucionalni, nacionalni in evropski ravni ter prenos moči in pooblastil iz središčne, državne ravni na lokalno, institucionalno raven. Nekoč je imela država vlogo načrtovalca in usklajevalca. Prek moči financiranja je uporabljala birokracijo za usmerjanje institucionalnega delovanja. Danes država sprejema vlogo managerja izobraževalnih sistemov, ki si prek dodeljevanja moči in odgovornosti institucionalni ravni prizadeva za uresničevanje nacionalnih ciljev in ciljev EU. Tako nacionalna raven ni več najpomembnejši in edini akter. V središču diskusij in pozivov k premikom je EU s svojimi organi. Upravljavska vloga EU zajema v prvi vrsti upravljanje miselnosti (angl. managerialisation) (Simons 2007, 6) različnih deležnikov na evropski, nacionalni in institucionalni ravni. Da bi dobila povratno informacijo o svojem delovanju, evalvira, zbira, predstavlja in širi informacije o dosežkih ter vpliva na gospodarsko in druga področja nacionalnih politik.

V londonskem komunikeju so nadaljnje naloge organov na evropski ravni usmerjene predvsem v večjo promocijo, informiranost in dvig ozaveščenosti različnih deležnikov ter v pospeševanje medsebojnega sodelovanja in dialoga med članicami bolonjskega procesa. Tako EU upravlja s povratnimi informacijami o delovanju posamezne članice na nacionalni ravni ter daje posamezni vsi informacijo, kam naj bo usmerjena. Informiranost spodbuja samovodenje študentov, učiteljev, šol in držav (Simons 2007, 14). Obstaja pa nevarnost, da kazalniki izgubijo svoj glavni namen biti instrument vodenja k ciljem ter instrument evalviranja in izboljševanja. Kazalniki kot instrument za opravičevanje ukrepov na eni strani oziroma instrument marketinškega odnosa do trženja vsi ter iskanja zmagovalca in poraženca na drugi strani negativno vplivajo na usklajevanje kakovosti, učinkovitosti in odličnosti s pravičnostjo.

Problem v zvezi z informiranostjo, ki so ga govorniki na konferenci v Bruslju izpostavili (Gruber 2007; Keiner 2007), je ta, da je danes informacij, kakšno je stanje in kam naj se vši usmerijo, še preveč. Premalo pa je informacij, kako naj vši to dosežejo. Crosier, Purser in Smidt (2007) to stanje pripisujejo evropski politiki. Ker so vši pri iskanju primerne strategije prepuščene same sebi in se poraja občutek nemoči vplivanja, obstaja nevarnost pasivnega odzivanja vši na pritiske višjih ravni.

Takšna odzivnost ni spodbuda za reševanje trenutnega stanja visokega šolstva. Herbst (2007, 5) omenja velik osip študentov, dolgotrajen študij, neugodno razmerje med številom študentov in številom vši. Produktivnost v raziskovanju je nizka, kar je posledica kadrovske podhranjenosti vši in premajhnih ali slabo razporejenih sredstev. Poleg tega je privlačnost akademske kariere vse manjša, kar je značilno predvsem za ženske in mlade. Čeprav število ljudi z visoko izobrazbo narašča, se ti raje odločajo za uveljavitev v poslovnem svetu ali pa odidejo v dežele, ki ponujajo boljše razmere.

Reševanje težav je treba preusmeriti z evropske ravni sprožanja sprememb na institucionalno raven spodbujanja sprememb. Motivacijske elemente EU, usmerjene v informiranost in promocijo, je treba dopolniti s svetovanjem in usposabljanjem. Simons (2007, 19) meni, da samovoljno in od bolonjskega procesa neodvisno delovanje prinaša vši dolgoročno negativne posledice (izguba odgovornosti za izboljševanje in posledično podrejanje delovanja kratkoročnim ekonomskim ciljem), zato druge izbire kot biti v procesu ni. Tako vprašanje vši ni, ali želi biti del procesa evropeizacije ali ne, temveč ali se vši razvija v pravo smer.

Dosedanje spreminjanje »od zgoraj navzdol« (evropska – institucionalna raven) brez spodbujenih sprememb »od spodaj navzgor« ustvarja v vši bolj občutek nadzora kot pa potrebo po izboljševanju. Organi na evropski in nacionalni ravni imajo moč, da te dvome in nevarnosti preprečijo.

VEČJA INSTITUCIONALNA AVTONOMIJA

Ključno načelo bolonjskega procesa, ki za nasprotnike bolonjskega procesa pomeni nevarnost, je vedno večja avtonomija univerz. Vzroki za to izvirajo iz nastale potrebe po uravnoveženosti moči na nacionalni in institucionalni ravni. Večja avtonomija na institucionalni ravni prispeva k povečani učinkovitosti vši (Power 2007, 5). Nasprotniki pa menijo, da bo večja avtonomija poslabšala diferenciacijo izobraževalnih programov, vši in disciplin (Sotiropoulos 2007, 3). Posamezna disciplina se bo tako avtonomno razvijala na posamezni

vši in bo sčasoma zrcalila razmišljanje te vsi in številnih deležnikov, ki vplivajo na njeno delovanje.

Nasprotniki bolonjskega procesa nakazujejo preoblikovanje vsi v tako imenovane korporativne univerze (Sotiropoulos 2007, 4). Po njihovem mnenju gre za podrejanje univerz zasebnemu kapitalu od leta 1999, kar je v nasprotju z načelom univerz iz preteklosti o oddaljenosti od kapitalistične proizvodnje in o samo posredni povezavi z njo. Takšno podrejanje, razlagajo nasprotniki, se kaže z vdorom komercializacije v raziskovalno delo univerz, s prilagajanjem izobraževalnega procesa glasu kapitala in z vodenjem univerz na osnovi poslovnih modelov. Tako je odgovornost za povečevanje produktivnosti in dobičkonosnosti poslovnega sektorja na ramenih visokega šolstva. Slednje se kaže v pripravljenosti na omejevanje ali ponekod že v omejevanju tistih izobraževalnih storitev, ki ne prispevajo k dobičkonosnosti poslovnega sektorja.

Reformističen pol gleda na takšno razumevanje bolonjskega procesa kot na zaščitniško in kot na povečevanje procesov za usklajevanje sistemov, ki so nastopili zaradi sledenja bolonjskemu procesu (Sotiropoulos 2007, 5). Zagovorniki bolonjskega procesa se sklicujejo na v evropskih dokumentih pogosto omenjeno podporo različnosti vsi v Evropi. Očitno pa je, da iskati možnosti razlikovanja, hkrati pa spodbujati uvedbo na primer prenosljivih kreditnih točk v namene standardizacije študija (kot pogoj za liberalizacijo trga izobraževalnih storitev) ni povsem razumljivo in uresničljivo dejanje.

Prej zapisani dvomi in dosedanja učinki bolonjskega procesa zahtevajo proučitev, predvsem pa kombinacijo ukrepov, ki ne obravnavajo samo visokošolskega področja, temveč tudi druga področja in vpliv med njimi. Tako ni smiselno oblikovati ene strategije, vezane na visoko šolstvo, temveč več povezanih strategij, usmerjenih k enotnim strateškim ciljem. Powerjeva (2007, 11) predlaga oblikovalcem politike, da spodbudijo odprte diskusije o ključnih temah in naj bodo zgled za »učecho se družbo«. Povežejo naj se z akademiki, strokovnjaki in raziskovalci na različnih področjih in skupaj poiščejo možnosti, kako uokviriti tradicionalne evropske šolske sisteme s trenutnimi ekonomskimi in družbenimi izzivi.

Sklep

Članek opisuje začetek in razvoj bolonjskega procesa ter njegove učinke. Izbrana področja procesa prikazuje iz različnih zornih kotov ter poudarja potrebo po njihovi obravnavi in uvrstitvi na dnevni red naslednje konference ministrov za visoko šolstvo v Leuvnu leta 2009. Vprašanja, kakšen evropski visokošolski prostor želimo in ali

bo ta v skladu z evropskim raziskovalnim prostorom oziroma ločen od njega, kakšna naj bo različnost ali uniformiranost v visokošolskem prostoru, h katerima pozivajo ministri, kakšna je kakovostna univerza, iščejo odgovore. Oblikovalci politike morajo z odprtim sodelovanjem učvrstiti in umestiti izobraževanje v širše družbeno-ekonomsko okolje in politiko na nacionalni in evropski ravni. Bolonjski proces bo tako del širšega procesa preoblikovanja odnosov med univerzo, družbo in ekonomijo.

Ukrepi in smernice, spodbujeni »od zgoraj navzdol«, so zastavili okvire in prve pomembne spremembe. Zdaj je treba spodbuditi premike na institucionalni ravni v smeri izboljševanja kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in raziskovanja ter ustvarjanja kulture evalviranja, povratnih informacij in učinkov. Pri tem bodo oblikovalci politike na nacionalni in evropski ravni igrali pomembno vlogo z okrepitevijo motivacijskih elementov v obliki svetovanja, usposabljanja, promoviranja in finančne pomoči. Bolonjski proces se ne bo končal z letom 2010, temveč bo to šele konec začetka.

Literatura

- Commission of the European Communities. 1993. Growth, competitiveness, employment: the challenges and ways forward into the 21st century; white paper. COM (93) 700 final.
- Commission of the European Communities. 1995. Teaching and learning: toward a learning society; white paper on education and training. COM (95) 590 final.
- Crosier, D., L., Purser in H. Smidt. 2007. *Trends V: universities shaping the European higher education area*. Bruselj: European University Association.
- ENQA. 2005. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- . 2007. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. 2. izd. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Gröner, L. 2007. Remarks by Lissy Gröner, member of the European Parliament, for the 'European Education Policy Network'. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.
- Gruber, S. 2007. The international dimension of FP7. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.
- Herbst, M. 2007. Higher education & research universities: tradition and reform, inertia and change. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.

- Keiner, E. 2007. Gaps and bridges: educational research cultures in Europe and their contribution to educational policy. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.
- Power, S. 2007. Education. Policy Review 4, EU Research in Social Science and Humanities.
- Racké, C. 2007. Studying the Bologna Process as emerging international regime. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.
- Scatoli, C. 2007. Educational policy trends and upcoming priorities for the European Commission. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.
- Simons, M. 2007. How to behave in Europe? Education policy, euro-governmentality, and synoptical power. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.
- Sotiropoulos, A. D. 2007. From Bologna to London: a contrast of the negative, dogmatic approach to the Bologna process with an alternative, reformist approach. Predavanje na konferenci Advancing the European Education Agenda, Bruselj in Leuven.